Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570918
Centre d'intérêt: 730

Saucier, Robert.

FGR-85, rapport de recherche sur les "projets F.G.R." réalisé en 1984-85 par les services d'éducation des adultes de certaines commissions scolaires du Québec / Robert Saucier ; [pour le] Ministère de l'éducation, [Direction générale des politiques et des plans et la Direction de l'éducation permanente]. -- [Québec] : Le Ministère, 1985.
29 p. : 5 graph. ; 28 cm.

Code: 28-1816. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-08444-6

Descripteur(s): *Formation générale *Service de l'éducation des adultes *Rôle de la commission scolaire *Evaluation de services *Projet *Education des adultes

Le rapport se situe dans le prolongement d'une première recherche effectuée en 1983-1984 par la Direction générale de l'éducation des adultes (mai 1984). Le rapport porte sur le schéma structurel et vise à brosser le tableau descriptif des activités réalisées dans les projets en 1984-1985; il traite également de la participation aux sessions régionales et provinciales et aux réunions des "associés FGR" (Formation générale renouvelée). L'objectif général du rapport est d'évaluer les réalisations accomplies en 1984-1985 pour aider à la préparation du plan d'action 1985-1986.

La cueillette des données eut lieu entre mai et juillet 1985. Sur 25 commissions scolaires participant au renouvellement de la formation générale, 18 ont répondu au questionnaire. Deux commissions scolaires ont complété plusieurs questionnaires: elles avaient plusieurs projets sous leur responsablité. L'analyse porte donc sur 23 projets au total. La première partie du questionnaire portait sur le schéma structurel; la deuxième abordait diverses unités de programmation qui ont pu être utilisées dans certains projets; la troisième portait sur la participation aux sessions régionales et provinciales et aux réunions des "associés FGR"; enfin, la dernière partie regroupait quelques questions d'ordre général (intervenants, coûts, évaluation, etc.). Le rapport ne présente les résultats que de la première et de la troisième parties de l'enquête.

Le schéma structurel de l'action éducative comprend quatre grandes étapes: préformation, processus d'entrée en formation, projet éducatif et postformation. Deux volets du schéma structurel apparaissent un peu négligés: la préformation, qui est seulement développée par environ un projet sur deux, et surtout le suivi et le support postformation qui n'est pratiqué que par un projet sur quatre. L'évaluation qui est faite de la participation aux sessions régionales, provinciales et aux réunions des Associés apparait dans l'ensemble positive. Le partage des expériences lors de ces réunions a été apprécié.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8570916

EDUQ 8570918

FGR-85

RAPPORT DE RECHERCHE SUR LES "PROJETS F.G.R." REALISES EN 1984-85 PAR LES SERVICES D'EDUCATION DES ADULTES DE CERTAINES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUEBEC

Robert Saucier

Québec

EDUQ 8570918

RAPPORT DE RECHERCHE SUR LES "PROJETS F.G.R." REALISES EN 1984-85 PAR LES SERVICES D'EDUCATION DES ADULTES DE CERTAINES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUEBEC

ROBERT SAUCIER
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

AOÛT 1985

Direction générale des politiques et des plans:
Jacques Lamarche, directeur général

Direction de l'éducation permanente:
Jean Proulx, directeur

Dépôt légal: quatrième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-08444-6

TABLE DES MATIERES

Pages

Avant - propos 1
Bilan de la cueillette des données 2

LE SCHEMA STRUCTUREL 3

La préformation 6

. Recrutement/regroupement des clientèles 7
. Elaboration du plan d'intervention éducative . . . 9

Le processus d'entrée en formation 12

. Premiers contacts 12
. Elaboration du projet éducatif 14
. Activités d'entrée en formation 15

Le projet éducatif 22

. Suivi global 22

La postformation 24

. Suivi et support 24
. Feedback et évaluation 24

LA PARTICIPATION AUX SESSIONS ET REUNIONS 26

Les sessions régionales 26
Les sessions provinciales 27
Les réunions des Associés 27

ANNEXE 1 . Les unités de programmation
ANNEXE 2 . Ressources humaines et financières

AVANT - PROPOS

Le questionnaire de l'enquête dont nous présentons ici les résultats a été élaboré en collaboration avec "l'équipe interne" dans le dossier du renouvellement de la formation générale, une équipe qui était rattachée jusqu'à récemment à la Direction de l'éducation des adultes pour le préscolaire, le primaire et le secondaire (D.E.A.F.P.S).

Cette recherche se situe dans le prolongement d'une première recherche de ce type effectuée en 1983-84 (1). Les éléments sur lesquels porte l'enquête sont cependant sensiblement différents cette année; nous n'avons pas posé de questions sur la clientèle touchée par les projets, par exemple, ces données étant de toutes façons accessibles par les voies administratives. Le questionnaire de cette année était essentiellement divisé en quatre grandes parties: la première porte sur le schéma structurel et vise à brosser le tableau descriptif des activités réalisées dans les projets cette année; la deuxième porte sur diverses unités de programmation qui ont pu être utilisées dans certains projets; la troisième porte sur la participation aux sessions régionales et provinciales et aux réunions des "associés F.G.R."; enfin, la dernière partie regroupe quelques questions d'ordre plus général (intervenants, coûts, évaluation, suites, etc.). Le rapport proprement dit porte sur la première et la troisième partie (schéma structurel et participation aux sessions et réunions). Les données brutes relatives aux unités de programmation et aux ressources humaines et financières seront disponibles, à l'intérieur du Ministère, sous forme d'annexes.

Rappelons que l'objectif général de cette collecte de données est d'évaluer les réalisations accomplies en 1984-85 pour aider à la préparation du plan d'action 1985-86.

---

(1) Voir Robert Saucier, Rapport de recherche sur les "projets F G R", réalisés en 1983-84 par les services d'éducation des adultes de certaines commissions scolaires du Québec, Service recherche et développement, Direction générale de l'éducation des adultes, Montréal, mai 1984, 21p.

BILAN DE LA CUEILLETTE DES DONNEES

Une copie du questionnaire fut remise aux divers représentants des commissions scolaires faisant partie du groupe des "Associés de la Formation générale renouvelée" lors de leur réunion tenue à Montréal (Holiday Inn, Place Dupuis) les 14-15-16 mai 1985 en leur demandant de retourner le questionnaire complété pour le 27 mai autant que possible. C'était manifestement impossible puisque la réception des questionnaires n'a en fait commencé que le 29 mai pour ensuite s'échelonner de façon régulière jusqu'au 8 juillet.

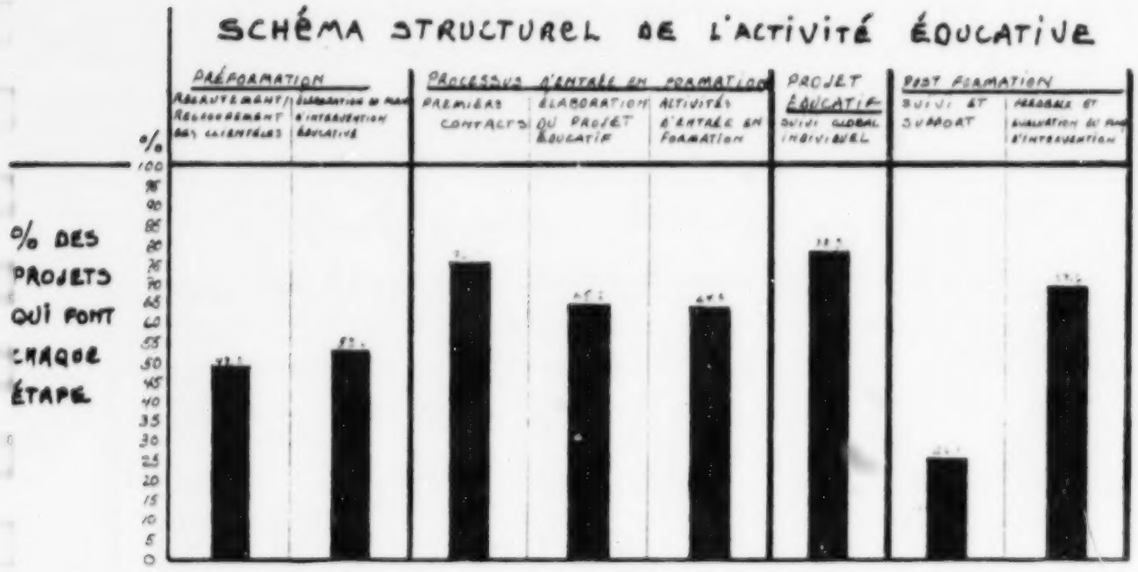
Il faut signaler qu'à l'occasion d'un rappel téléphonique visant à accélérer le processus, il est apparu qu'un certain nombre de projets n'avaient pas de représentants à cette réunion ou que ceux-ci étaient momentanément absents au moment de la remise des questionnaires puisqu'ils n'avaient pas le questionnaire en main et que certains n'en avaient même jamais entendu parler avant de recevoir cet appel. Notre procédure de cueillette de données a donc vraisemblablement souffert de certains manques au niveau de la "mise en marché"

Quoiqu'il en soit, au moment de faire l'analyse conduisant au présent rapport, soit à la mi-juillet, le bilan est le suivant: sur les 25 commissions scolaires participant officiellement en 1984-85 au renouvellement de la formation générale, 18 ont répondu au questionnaire, soit 72%. Deux commissions scolaires ont par ailleurs renvoyé plus d'un questionnaire complété, attendu qu'elles avaient plus d'un projet sous leur responsabilité et considérant sans doute que chacun d'entre eux méritait un traitement distinct. Notre analyse portera donc sur 23 projets au total dont la moitié ont été mis sur pied en 1984-85, les autres datant à peu près à parts égales des saisons 1983-84 et 1982-83, un seul projet remontant à 1981.

Nous ne pouvons donc prétendre à présenter ici un tableau exhaustif de la situation en 1984-85, mais ce devrait tout de même être une esquisse assez proche de la réalité globale.

LE SCHEMA STRUCTUREL

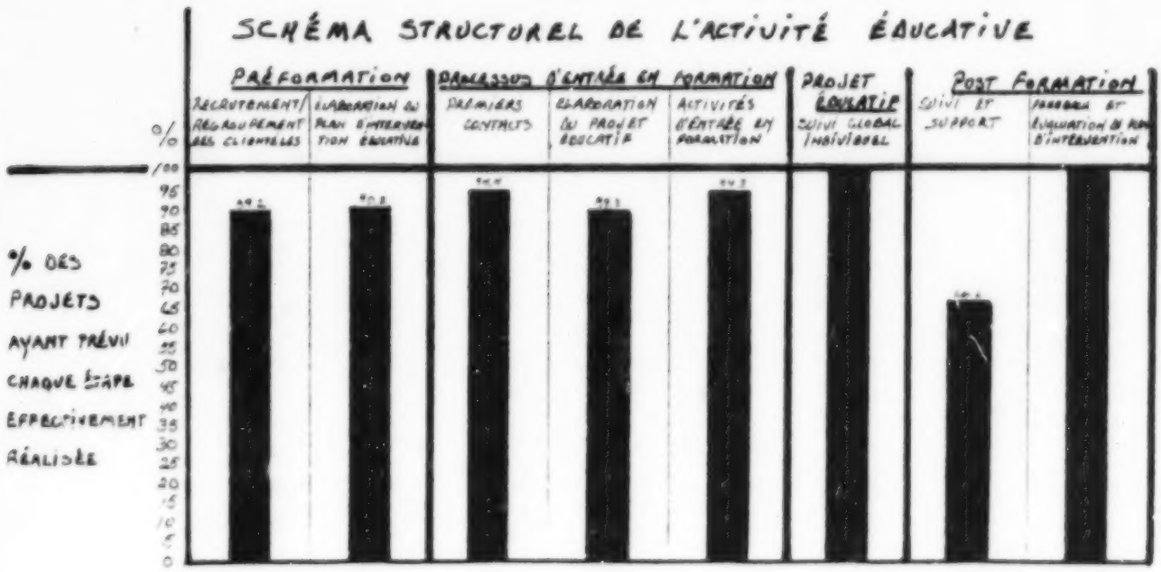
Avant de passer à une analyse plus détaillée du contenu de chacune des étapes du schéma structurel tel qu'il fut vécu dans les projets, il peut être intéressant d'observer dans quelle mesure chacune des étapes en question fut explorée dans les projets. Le tableau suivant donne à voir le niveau de pratique par les projets de chacune des grandes étapes du schéma structurel.



Deux volets du schéma structurel apparaissent donc un peu négligés: d'abord, la préformation qui est seulement développée par environ un projet sur deux (51,5%); mais surtout, le suivi et le support postformation qui n'est pratiqué que par un projet sur quatre (26%). On pourrait pratiquement reprendre mot à mot le bilan/plan d'action qui était exprimé en début de parcours 1984-85 et redire que "*puisque la plupart des commissions scolaires ont concentré*

leurs énergies sur le processus d'entrée en formation et sur le projet éducatif, le suivi et support postformation reste à développer". (1)

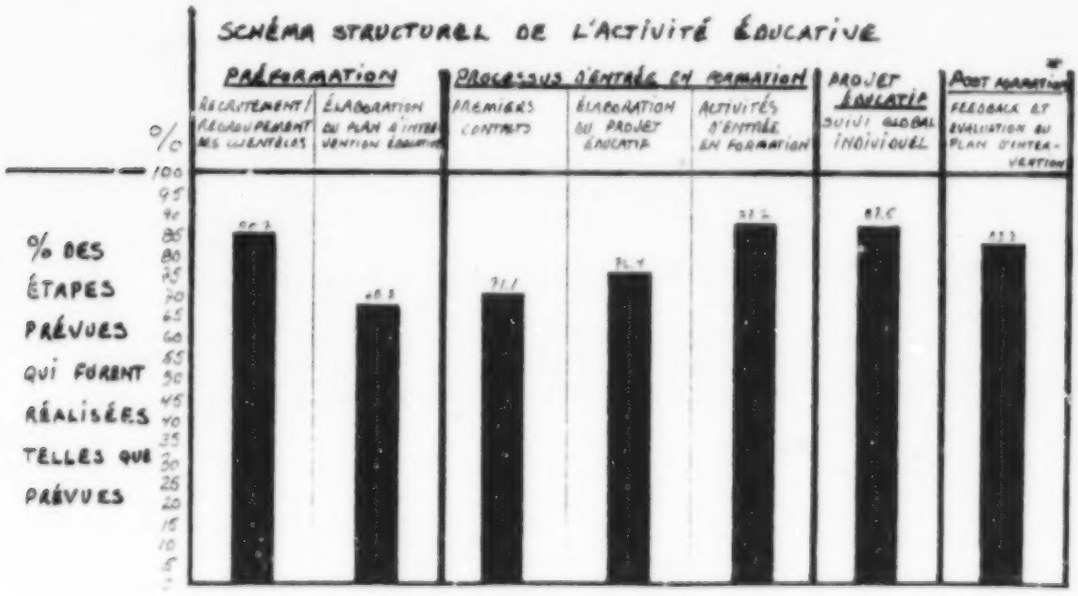
Dans le but de vérifier le niveau de conformité entre les étapes du schéma structurel qui ont été effectivement expérimentées cette année, et ce que les projets prévoyaient expérimenter dans leurs plans de développement pour l'année 1984-85 dans le cadre de l'opération du renouvellement de la formation générale, nous avons demandé, à chaque fois qu'un projet mentionnait avoir expérimenté telle ou telle étape, si cette activité était prévue. Le tableau suivant permet donc d'évaluer le degré de concordance entre les plans de développement et les étapes effectivement réalisées.



(1) Nicole Gendron, "Le schéma structurel: c'est quoi, pourquoi?" in Le Bulletin... Vers une nouvelle formation de base à l'éducation des adultes, une collaboration des commissions scolaires et de la direction de l'éducation des adultes du préscolaire, du primaire et du secondaire, vol.1, no.1, automne 1984, p.11.

Ce sont donc fort majoritairement (au moins 9 cas sur 10) des activités prévues qui étaient effectivement réalisées, sauf dans le cas du "suivi et support postformation" où un certain nombre de projets ont décidé en cours de route de faire cette étape non prévue. Cette constatation vient s'ajouter à l'aspect un peu fragile de cette étape dont on avait déjà remarqué au tableau précédent qu'elle était de loin l'étape la plus négligée par les projets en 1984-85.

Ne considérant plus ensuite parmi les activités effectuées que celles qui avaient été prévues dans les plans de développement, nous avons vérifié dans quelle mesure celles-ci ont été réalisées telles que prévues, par opposition à celles qui auraient nécessité des modifications.

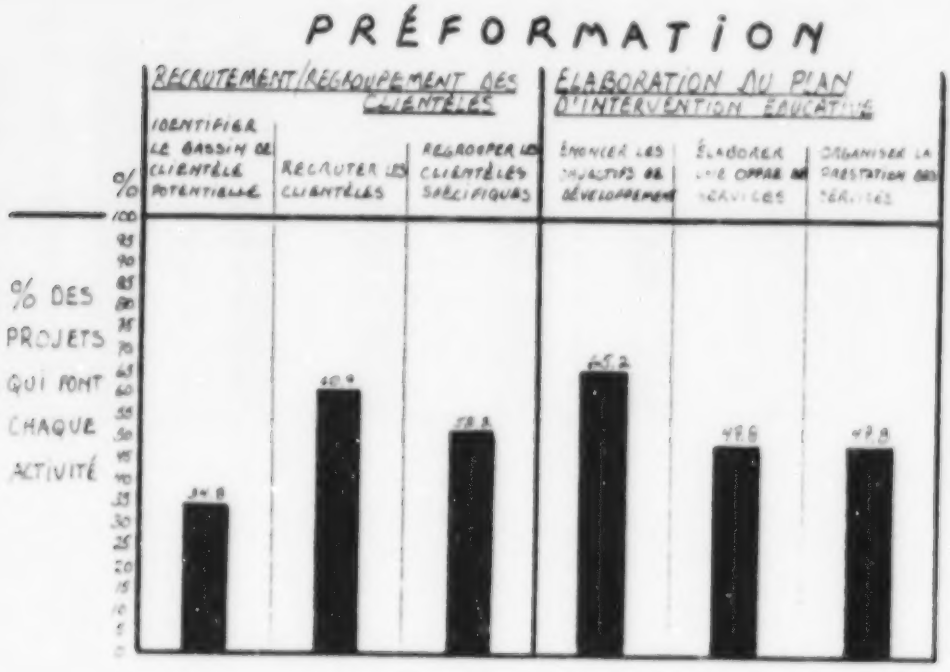


* L'étape "suivi et support postformation" est éliminée dans ce tableau, le nombre de réponses étant décidément trop bas pour qu'on puisse en tirer un pourcentage ayant quelque valeur indicative.

étapes qui étaient prévues et qui ont été effectuées, ce sont toujours de fortes majorités des projets qui les ont réalisées "telles que prévues", sans modification, et qu'il n'y a pas de très grande différence dans les pourcentages d'une activité à l'autre. Tout au plus peut-on noter que les étapes ayant nécessité le plus de modifications sont "l'élaboration du plan d'intervention éducative" dans le volet préformation, puis "les premiers contacts" et "l'élaboration du projet éducatif" à l'intérieur du processus d'entrée en formation.

Nous verrons maintenant en détail le contenu des diverses étapes du schéma structurel de l'action éducative c'est-à-dire que nous essaierons de préciser quels étaient les objectifs poursuivis par les projets, les outils ou, le cas échéant, les unités de programmation qu'ils ont utilisés, et par ailleurs, quelle évaluation ils font des résultats qu'ils ont obtenus (impact sur l'activité éducative, satisfaction des adultes, etc.) dans la pratique des multiples activités que sous-tendent les grandes étapes du schéma structurel.

LA PREFORMATION


PRÉFORMATION
RECRUTEMENT/REGROUPEMENT DES CLIENTÈLES
ÉLABORATION DU PLAN D'INTERVENTION ÉDUCATIVE
IDENTIFIER LE BASSIN DE CLIENTÈLE POTENTIELLE
RECRUTER LES CLIENTÈLES
REGROUPER LES CLIENTÈLES SPÉCIFIQUES
ÉNONCER LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT
ÉLABORER L'OFFRE DE SERVICES
ORGANISER LA PRESTATION DES SERVICES
% DES PROJETS QUI FONT CHAQUE ACTIVITÉ
% 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50 45 40 35 30 25 20 15 10 5 0
34.8
48.9
42.2
49.8
47.8

Le schéma structurel décrit cette phase où le projet approche la clientèle comme étant "*la période précédant la formation proprement dite, au cours de laquelle les responsables de la formation ou la direction d'un centre se mettent en relation avec le milieu et les clientèles visées pour:*

1. *identifier le bassin de clientèle potentielle;*
2. *recruter les clientèles à l'aide d'une publicité adéquate;*
3. *regrouper les clientèles spécifiques ayant des intérêts et des besoins communs;*
4. *énoncer les objectifs de développement du service d'éducation des adultes ou du centre de formation;*
5. *élaborer leur offre de service en lien avec les besoins des individus et de la communauté, compte tenu des ressources disponibles;*
6. *organiser la prestation des services à offrir*"(1)

Les trois premières de ces activités forment l'étape RECRUTEMENT/REGROUPEMENT DES CLIENTELES à l'intérieur du schéma structurel.

La première, l'identification du bassin de clientèle potentielle, est une des activités les moins fréquemment mentionnées par les projets (seulement 34,8% d'entre eux la font, soit le troisième plus faible taux sur un total de 23 activités recensées). Le faible investissement manifesté dans cette activité est peut-être dû au fait que l'identification d'une clientèle particulière que viserait le projet est le plus souvent une donnée qui se présente pratiquement en même temps que naît le projet lui-même. Dans le même ordre d'idées, on se souviendra que notre recherche de l'an dernier révélait que "... plus de la moitié de la clientèle s'est retrouvée en F.G.R. à la suite de l'inclusion globale et automatique d'un centre de

---

(1) Louis Côté, Monic Dugré, Martin Forest, pour les Associés F.G.R., Schéma structurel de l'action éducative, juin 1984, p.2

formation dans un projet F C R "[1]. Si un phénomène semblable jouait cette année, on comprendra facilement qu'il y a un côté un peu exagérément théorique à parler, dans un tel contexte, d'identifier le bassin de clientèle potentielle comme d'une étape pratique d'un projet...

La minorité de projets (8 sur 23) concernés par cette activité la décrivent brièvement soit en l'associant à une forme de concertation avec des organismes (particulièrement les Centres d'emploi et d'immigration Canada et les Centres Travail-Québec), soit en l'assimilant à une définition immanente de la clientèle: "Elle est définie par mandat: "16 à 20 ans et ayant abandonné le réseau régulier depuis un an", "clientèle d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes", "clientèle du Centre Travail-Québec",...

61% des projets (14 sur 23) ont eu l'activité de recruter les clientèles. Ce recrutement s'est fait soit par la concertation avec divers organismes du milieu (C.E.I.C.,C.T.Q.,M.M.S.R.,groupes populaires, secteur"régulier",etc.), soit par des moyens classiques de publicité (articles dans le journal local ou régional, émissions de radio, dépliants, affiches, macarons, diaporamas, stands d'information dans les centres commerciaux), soit comme dans le cas de clientèles jeunes, par divers moyens plus personnalisés (lettres d'invitation aux décrocheurs, appels téléphoniques, engagement d'un recruteur-terrain ou agent de liaison qui s'insère dans certains milieux de jeunes pour les informer et les encourager à reprendre leur formation, organisation de séances d'information, de journées "portes ouvertes" dans les centres de formation, particulièrement avec la collaboration de l'association étudiante ou du comité de classe dans ce dernier cas, etc.).

Dans l'ensemble, les projets sont satisfaits de leurs activités de recrutement de la clientèle. Retenons plus particulièrement la conclusion d'un projet qui s'était soucié de mobiliser tous ses

---

(1) Robert Saucier, op. cit., p.5.

"adultes-étudiants" actuels dans diverses activités destinées à accroître le nombre des inscriptions:

> "Je pense que plusieurs des personnes inscrites n'auraient pas été rejointes sans ces moyens de sensibilisation. Les personnes impliquées dans ces activités de recrutement en ont senti l'importance et on les voyait heureuses, valorisées et responsables dans les tâches à accomplir."

Le regroupement des clientèles spécifiques est une activité relativement peu pratiquée par les projets (52%) et ceux qui la font sont assez peu diserts. Retenons tout de même que certains, ayant regroupé par exemple des raccrocheurs (envoyés par les Centres Travail-Québec), des auditeurs libres, des analphabètes et des étiquetés C.E.I.C. dans un même centre de formation, s'en félicitent parce que le bassin de clientèle ainsi réuni permet beaucoup plus de diversité dans la programmation que ce qui aurait été possible autrement. Par contre, d'autres projets considèrent, après avoir fait l'essai de l'intégration de clientèles C.E.I.C., Insertion sociale et professionnelle des jeunes et Rattrapage scolaire, par exemple, que ce genre de regroupement n'est pas à conseiller, car ça crée trop de problèmes, autant organisationnels qu'éducatifs...

En parallèle avec ces trois premières activités de la phase PREFORMATION consacrées globalement au RECRUTEMENT/REGROUPEMENT DES CLIENTELES se trouvent trois autres activités qui sont elles consacrées à l'ELABORATION DU PLAN D'INTERVENTION EDUCATIVE.

La première de ces activités, énoncer les objectifs de développement, est réalisée par 65% des projets. En fait, il semble y avoir une certaine confusion à ce niveau, soit dans le questionnaire, soit dans la réalité, à moins que ce ne soit dans les deux à la fois (avoir l'objectif d'avoir des objectifs?!?), puisque la plupart des projets

nous expriment leurs objectifs de développement proprement dits plutôt que de nous expliquer comment ils sont arrivés à identifier ces objectifs. Dans les rares cas où l'on nous explique effectivement comment on a cerné les objectifs de développement, il s'agit de rencontres intercentres pour en discuter, ou de réunions des cadres et des professionnels concernés, ou de réunions/bilan annuel avec les adultes-étudiants.

48% des projets ont réalisé la deuxième activité, élaborer une offre de services. Cette étape recoupe partiellement celle qui consiste à recruter les clientèles. En effet, comme dans le recrutement, et probablement en même temps que le recrutement, l'offre de services passe parfois par une concertation des milieux de l'éducation et de l'emploi (Commission scolaire, Centre d'emploi et d'immigration Canada, Centre Travail-Québec), parfois par des moyens classiques de publicité (dépliants, journal, mass media,...), parfois par des rencontres d'information. La clientèle et les activités éducatives augmentant, l'offre de services sera jugée satisfaisante, à moins qu'il ne se révèle que les services offerts ne sont pas suffisamment diversifiés pour répondre à la demande qui s'est manifestée. Par ailleurs, effet d'une certaine confusion à propos de la définition des diverses étapes du schéma structurel peut-être, certains projets nous donnent ici ce qui est ni plus, ni moins que leur plan de développement, leur intention de travailler sur certains aspects du processus d'entrée en formation, du projet éducatif ou de la postformation.

L'organisation de la prestation de services est réalisée par 48% des projets. En conformité avec les services qu'ils se proposent d'offrir, les projets engagent et mettent en place un personnel professionnel pertinent (agent d'accueil et référence, conseillers en orientation, formateurs, etc.), font de la formation des formateurs, coordonnent toute la "machine"... Quoiqu'ils soient dans l'ensemble satisfaits, certains expriment qu'il y a eu une

surcharge de travail pour les "professionnels" ou encore que la prestation des services a été difficile parce qu'on ne pouvait prévoir l'ampleur de la demande et qu'il fallait constamment s'ajuster.

LE PROCESSUS D'ENTREE EN FORMATION

Les adultes reviennent vers le système scolaire après une absence plus ou moins prolongée, il s'agit maintenant de les accueillir. Un processus est prévu à cet effet. On le décrit comme un *"ensemble d'activités qui permet à l'adulte de se situer, de définir et de planifier son projet éducatif, et de s'intégrer au cadre de vie éducatif."* (1) Ce processus comporte trois étapes possibles:

- . les premiers contacts
- . l'élaboration du projet éducatif
- . les activités d'entrée en formation

Nous avons vu dans le premier tableau de ce rapport que 76% des projets se sont penchés explicitement sur l'étape des PREMIERS CONTACTS en 1984-85. Ceux-ci peuvent se faire en rencontres individuelles ou de groupe. En fait, la grande majorité des projets concernés par cette étape ont choisi d'organiser à la fois des rencontres individuelles et des rencontres de groupe.

La rencontre individuelle de premiers contacts (78% des projets la font) est habituellement prise en charge par un conseiller pédagogique, un conseiller en mesure et évaluation, un conseiller en orientation ou en formation. Cette rencontre est surtout utilisée pour:

- cerner et jauger la motivation des candidats à poursuivre des études
- identifier leurs intérêts, leurs attentes et leurs besoins de formation
- évaluer leur dossier
- établir leur profil de formation

Les projets estiment dans l'ensemble que cette première rencontre individuelle est très importante autant pour l'équipe du projet

---

(1) Louis Côté, Monic Dugré, Martin Forest, op. cit. p.3.

que pour l'adulte. C'est une occasion pour les candidats d'exprimer leurs craintes, leurs attentes... dans un cadre individuel rassurant. De son côté, l'équipe du projet peut alors recueillir des renseignements qui donnent souvent une mesure beaucoup plus juste du support à apporter à l'adulte qui entre en formation. Quelques projets signalent cependant que cette rencontre fut pour eux trop rapide pour qu'ils en soient totalement satisfaits au niveau des renseignements recueillis.

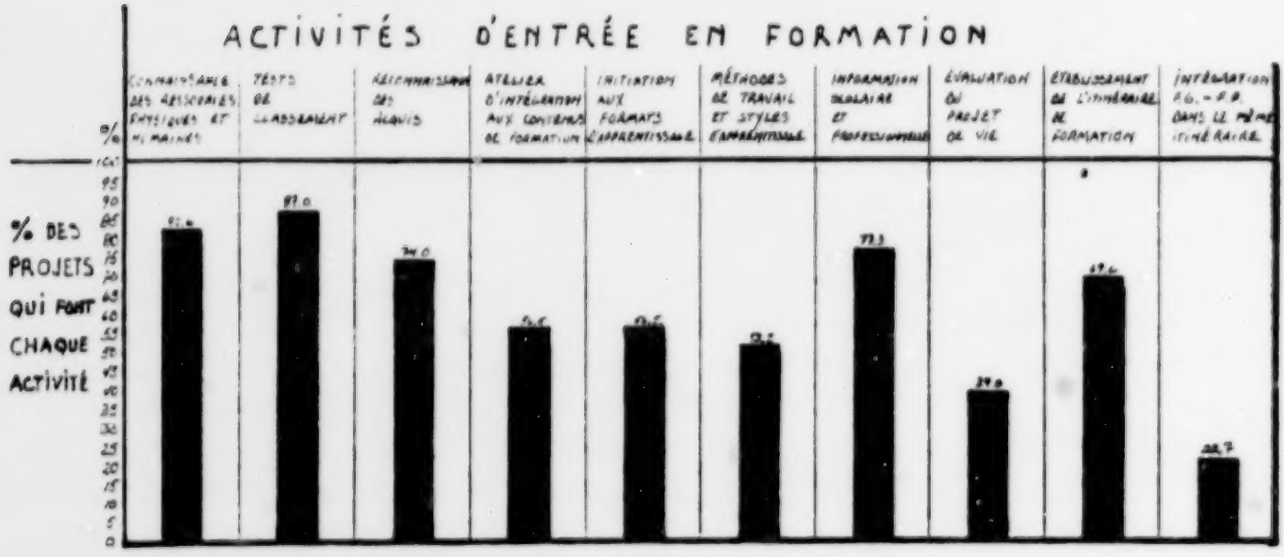
Les rencontres de groupe (74% en font) ont d'abord pour objectif d'informer les adultes et de faire une espèce d'initiation collective. Ces rencontres font parfois appel (2 projets) à des "anciens étudiants" comme personnes-ressources; ceux-ci en bénéficient d'ailleurs de diverses façons: acquisition de connaissances, développement de compétences au niveau de la communication et de la prise de responsabilités, stimulation dans leur propre projet de formation, etc. Quant aux nouveaux adultes-étudiants, par delà certaines informations sur le fonctionnement général, ils tirent profit de la confrontation dynamique de leur propre cas avec celui des autres. En fait, le bénéfice le plus régulièrement mentionné par les projets est celui du développement rapide d'une vie de groupe, d'un bon climat de travail, d'une motivation supplémentaire par ce nouveau sentiment d'appartenance.

La phase suivante (du processus d'entrée en formation) est celle de l'ELABORATION DU PROJET EDUCATIF qui peut elle aussi se faire soit en rencontre individuelle, soit en rencontre de groupe; la plupart des projets utilisent les deux types de rencontres, mais la plus fréquente est l'individuelle (74% vs 56,5%).

Il s'agit ici fondamentalement pour l'adulte de mieux définir, de clarifier son projet personnel de formation. Cette entrevue individuelle se fait avec une ou plusieurs des personnes suivantes: formateur, conseiller en orientation, conseiller pédagogique, conseiller en information scolaire et professionnelle. Les projets décrivent cette activité en parlant de l'établissement du profil de formation, d'échéancier global et par étapes, de choix de cours, et à la limite d'amener l'adulte à un contrat de formation. Trois projets utilisent l'unité de programmation Projet Educatif Personnel 1 (PEP 1) et un autre l'unité "conscientisation" pour faciliter à l'adulte son auto-questionnement sur ses objectifs. Dans l'ensemble, les projets s'entendent pour dire qu'il s'agit là d'une activité importante qui permet aux adultes une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une plus grande prise en charge de leur projet éducatif, ce qui entraîne un meilleur fonctionnement. Ce serait en fait l'amorce d'un processus de formation.

Les rencontres de groupe (dans le cadre de l'élaboration du projet éducatif) qui viennent la plupart du temps compléter les rencontres individuelles, sont basées sur diverses activités (d'affirmation de soi, d'affirmation collective, d'organisation d'un comité étudiant, etc.) visant à favoriser une meilleure intégration à la vie du centre de formation, l'échange et l'entraide dans la prise en charge du projet éducatif, l'émergence de projets communs, etc. Certains projets utilisent à cette fin diverses unités de programmation telles que En choix, Projet Educatif Personnel 1, Information scolaire et professionnelle, Organisation communautaire, Art dramatique... En règle générale, le bilan est à l'effet que ces activités permettent d'obtenir les résultats bénéfiques escomptés pour les adultes-étudiants.

A ces activités dites de "premier contact", et d'"élaboration du projet éducatif", vient s'ajouter une série d'activités dites ACTIVITES D'ENTREE EN FORMATION. Ces activités se déroulent au cours de la période d'accueil qui peut s'étendre de quelques jours à quelques semaines. Elles servent globalement à aider les adultes à mieux s'intégrer dans le centre de formation et à faciliter l'actualisation de leur projet éducatif. Etant donné que ces activités sont assez nombreuses (10) il peut être intéressant dans un premier temps, d'observer dans quelle mesure les projets ont pratiqué chacune de ces activités.



On peut donc dire que tout n'est pas égal et que certaines activités d'entrée en formation apparaissent plus standard que d'autres. C'est ainsi que certaines d'entre elles sont pratiquées par près de ou plus de trois projets sur quatre: tests de classement (87%), connaissance des ressources physiques et humaines (82,6%),

information scolaire et professionnelle (77,3%), reconnaissance des acquis (74%), établissement de l'itinéraire de formation (69,6%); d'autres par contre ne sont pratiquées dans les meilleurs des cas que par un peu plus d'un projet sur deux: atelier d'intégration aux contenus de formation (56,5%), initiation aux formats d'apprentissage (56,5%), méthodes de travail et styles d'apprentissage (52,2%), évaluation du projet de vie (39%), intégration des formations générale et professionnelle dans le même itinéraire de formation (22.7%).

Voyons maintenant un peu plus en détail ce qui se passe au niveau de chacune de ces activités.

Pour mieux intégrer les adultes au centre de formation, bon nombre de projets sentent le besoin de mettre un accent plus ou moins fort sur la prise de connaissance des ressources physiques et humaines en tant qu'activité distincte. Dans les cas où l'accent est le moins fort, les ressources physiques et humaines sont simplenent explicitées au moment (journées, semaine....) de rencontres d'accueil de groupe, parmi diverses autres choses qui sont alors présentées aux "nouveaux". Ailleurs, cette étape devient plus distincte et, selon les endroits, divers moyens sont utilisés pour ce faire: un "rallye communautaire" à l'intérieur du centre de formation, des activités carnavalesques, un souper d'entrée, la remise d'un "carnet de l'étudiant", des unités de programmation (GTQ-151, Conscientisation; GTE-152, Laboratoire d'entraînement à l'autonomie: Accueil et parrainage). L'étape semble particulièrement poussée dans ce dernier cas, "accueil et parrainage", où ce sont d'"anciens étudiants" qui planifient et organisent l'activité, la connaissance des ressources étant facilitée par une aide individualisée aux nouveaux arrivés dans les premières semaines.

Pratiquement tous les projets font passer des tests de classement aux nouveaux arrivants . Ce sont les tests du ministère de l'Education en français, en anglais langue seconde, et souvent aussi en mathématiques. L'objectif de ces tests est de situer les adultes "là où ils sont et non pas là où ils pensent être". En soi, c'est une activité que certains adultes trouvent dévalorisante puisqu'elle entraîne parfois un déclassement par rapport à des acquis dans le secteur des jeunes. Certains projets prévoient donc un emballage pré et post test pour que celui-ci ne se transforme pas en pure et simple guillotine pour éliminer les candidats "pas bons". Par exemple, on consacre quelques heures à la préparation du test pour déstresser les candidats, les informer de la logique derrière ces tests, d'une part, et pour les dérouiller, les remettre en forme scolaire, d'autre part. Ailleurs, certains prévoient une rencontre pour prendre connaissance en groupe des résultats aux tests, considérant que ceux-ci provoquent toujours de grandes réactions chez les adultes qui prennent alors conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans les matières concernées, et qu'il est essentiel de leur permettre de verbaliser leurs réactions, de les mettre en commun, de s'approprier les résultats somme toute, avant que ne commence la démarche de formation proprement dite. Bref, les tests de classement, particulièrement lorsqu'ils sont ainsi "coussinés" de mesures visant à améliorer la performance des candidats et leur compréhension du sens des tests, finissent pas être appréciés parce qu'ils permettent aux adultes de mieux se situer dans leur cheminement scolaire.

La reconnaissance des acquis se limite, sauf très rare exception, aux apprentissages scolaires antérieurs. Ceux-ci sont traités selon le mode de gestion de la reconnaissance (cahier III) afin d'accorder des équivalences aux adultes le cas échéant. Des rencontres individuelles sont prévues avec l'un ou l'autre des divers conseillers (en mesure et évaluation, en orientation pédagogique, en information scolaire et professionnelle). Plusieurs projets déplorent le

fait qu'ils soient limités à la reconnaissance des acquis académiques, faute d'outils, d'instruments d'évaluation pour la reconnaissance de l'expérience acquise par la pratique, là où les adultes sont justement plutôt fortiches.

Les activités d'atelier d'intégration aux contenus de formation et d'initiation aux formats d'apprentissage ne sont pas parmi les activités d'entrée en formation les plus pratiquées, seulement un peu plus d'un projet sur deux en faisant. Par contre, il apparaît qu'elles sont assez liées puisque dans près de 75% des pratiques relevées, les projets font l'un et l'autre à la fois, plusieurs d'entre eux ne donnant même qu'une seule réponse/commentaire pour ces deux activités. Dans l'ensemble, ces activités consistent en rencontres de groupe à l'intérieur de la période d'accueil des nouveaux. A cette occasion, les formateurs expliquent aux adultes d'une part, les contenus des matières qui feront partie de leur formation, quels sont les objectifs poursuivis et les modes de fonctionnement propres à ces matières; d'autre part, quels choix ils peuvent faire, le cas échéant, entre diverses façons (autodidaxie, tutorat, projet éducatif), quelle est la nature du format d'apprentissage individualisé, etc. Exceptionnellement, certains projets utilisent partiellement (et avec succès) la méthode du parrainage des "nouveaux adultes" par des "anciens" pour mener à bien ces activités d'intégration et d'initiation.

Environ un projet sur deux s'est préoccupé activement de méthodes de travail et de styles d'apprentissage. Certains (deux projets) utilisent pour ce faire l'unité de programmation Projet Educatif Personnel II (PEP II). Le plus souvent les projets font du suivi individuel où ils sensibilisent les adultes, particulièrement au niveau des méthodes de travail; plus souvent, cela se fait lors d'ateliers, en groupe. Le volet "styles d'apprentissage" est beaucoup moins développé et ceux qui le mentionnent soulignent que cet aspect est déficient chez eux, qu'il faudrait l'approfondir, le

systématiser. Plusieurs mentionnent aussi que le volet "méthodes de travail" serait à développer davantage.

Plus de trois projets sur quatre ont des activités d'information scolaire et professionnelle. Il s'agit autant d'entrevues individuelles que de rencontres de groupe, qui se passent la plupart du temps avec le conseiller en orientation. Les entrevues servent fondamentalement à faire de l'orientation et du counselling, les rencontres de groupe étant consacrées à de l'information plus générale (sur les prêts et bourses, par exemple). Signalons aussi certains efforts pour systématiser l'information (dans des centres de documentation) et pour organiser des sorties à l'extérieur ou inviter des représentants de divers milieux de travail. Les projets soulignent l'importance de ces activités qui permettent aux adultes de mieux se situer, de voir la pertinence de leurs efforts, de prendre contact avec la réalité du marché du travail et d'être plus motivés à poursuivre leurs objectifs.

L'évaluation du projet de vie est une des activités les plus négligées par les projets (un peu plus d'un projet sur trois, 39%, en fait). En réalité, même chez ceux qui répondent positivement, il apparaît, par la description de l'activité, que l'on considère le plus souvent qu'il s'agit là d'une sous-dimension du "suivi global individuel" que l'on offre aux adultes pour accompagner le cheminement de leur projet éducatif. Deux projets associent également cette activité au déroulement du Projet Educatif Personnel (PEP I). En règle générale, on parle de l'évaluation du projet de vie comme d'une façon de renforcer la motivation des adultes en faisant ressortir les liens entre leur vie et ce qu'ils apprennent.

69,6% des projets ont une activité dite d'établissement de l'itinéraire de formation, laquelle consiste presque toujours en une rencontre individuelle avec un conseiller (pédagogique, d'orientation, en évaluation...) où l'on établit avec l'adulte son profil de cours et l'échéancier qui s'y rattache. Il y a ensuite un suivi individuel en cours de formation pour évaluer le chemin parcouru et réajuster l'itinéraire au besoin. Quelques projets associent cette activité au Projet Educatif Personnel (PEPI) ou à l'utilisation d'un "carnet de bord". Dans l'ensemble, les projets sont satisfaits de leur engagement dans cette activité qui permet dans la partie "suivi" que les projets y rattachent, une rétroaction au niveau des difficultés d'apprentissage, une relation d'aide éducative et des réajustements le cas échéant.

L'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle dans un même itinéraire de formation est manifestement peu avancée pour l'instant. Même chez les projets (22,7% d'entre eux) qui considèrent qu'ils ont chez eux cette "activité d'entrée en formation", on dira modestement qu'elle est très peu développée, qu'on l'a offert mais qu'il n'y a pas eu d'inscription de gens à temps plein en formation professionnelle, qu'on a offert seulement quelques cours communs, qu'il est difficile d'utiliser des cours en formation professionnelle pour des "étudiants" en formation générale, que c'est satisfaisant considérant les cas isolés où cela s'est produit...

Le questionnaire prévoyait une catégorie "autres activités" pour que les répondants puissent nous faire part d'autres activités d'entrée en formation qu'auraient pu organiser les projets et qui n'auraient pas été couvertes par les dix catégories qui précèdent. Un

peu plus d'un projet sur cinq (21,7%) en ont effectivement profité pour nous signaler quelques activités supplémentaires telles que la mise en place d'un comité pédagogique (composé d'un "étudiant", de quatre formateurs et de deux membres de la direction), l'utilisation de diverses unités de programmation (Laboratoire d'entraînement à l'autonomie: organisation communautaire; En choix; Participe-partout), l'organisation d'ateliers de discussion et de "soupers-causerie"...

LE PROJET EDUCATIF

Les adultes ayant bien été "accueillis" et ayant bénéficié des nombreuses activités d'entrée en formation que nous venons de décrire, ils passent alors à la réalisation de leur projet éducatif proprement dit, en participant à des cours et à diverses activités à caractère éducatif. Mais... "l'adulte cheminant de façon isolée dans son projet éducatif risque de se retrouver dans une situation ennuyante et stérile; c'est pourquoi il importe de l'accompagner. De là est né la nécessité du suivi." (1)

Le suivi global individuel, que près de quatre projets sur cinq (78,3%) pratiquent, consiste globalement à faire le point sur l'activité éducative de chaque adulte. C'est une rencontre individuelle où, avec l'aide d'un formateur, l'adulte peut analyser son cheminement, faire le bilan de ses projets, réfléchir sur les difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage, planifier son travail personnel, etc.

La fréquence de cette rencontre varie selon les projets entre une fois par semaine et cinq fois au total, la fréquence moyenne semblant se situer autour d'une rencontre aux deux ou trois semaines.

Les répondants sont très louangeurs sur les vertus du "suivi global individuel" et les adultes eux-mêmes sont apparemment très satisfaits de ce qui constitue pour eux une occasion importante et stimulante de questionnement, de résolution de conflits et de problèmes et d'auto-évaluation. Plusieurs soulignent par ailleurs que cette approche est indispensable pour sécuriser les adultes dans un contexte d'enseignement individualisé qu'ils trouvent difficile

---

(1) Nicole Gendron, "Le schéma structurel: c'est quoi, pourquoi? ",art.cit. p.10.

et exigeant au départ. On mentionne parfois cependant que la qualité de ce suivi est très liée à l'habilité des formateurs à faire de la relation d'aide et à l'importance qu'ils lui donnent (ce dernier point n'étant lui-même pas sans lien avec la disponibilité plus ou moins grande des formateurs); dans cette perspective, on va offrir du perfectionnement aux formateurs pour améliorer la qualité du suivi. Certains mentionnent aussi la nécessité de développer des mécanismes de coordination et de supervision du travail que l'ensemble des formateurs font ainsi avec un certain nombre d'adultes chacun.

Le schéma structurel de l'action éducative prévoit également un suivi global collectif qui permet (d'une façon collective susceptible de favoriser le sentiment d'appartenance) aux adultes réunis de faire le point sur le fonctionnement du centre de formation, d'identifier, d'analyser et de solutionner des problèmes, le cas échéant. A la suite d'une erreur dans la mise en page du questionnaire préalable au présent rapport, les questions (standard puisque les mêmes questions revenaient invariablement à toutes les étapes et à toutes les activités) concernant le suivi global collectif, n'ont pas été posées. Il est donc impossible de savoir avec précision combien en ont fait. On peut cependant faire l'hypothèse que la proportion est assez faible puisque d'une part, à l'automne 1984, Le Bulletin signalait que ce type de suivi ne faisait que commencer à prendre forme dans plusieurs commissions scolaires, et que d'autre part rares sont les projets qui ont en quelque sorte pris l'initiative de nous en glisser un mot pour nous dire simplement, par exemple, qu'ils organisent une fois par mois une rencontre de groupe à cet effet, même si la question sur cette activité ne figurait pas explicitement dans ce questionnaire qui autrement suivait le schéma structurel à la lettre.

LA POSTFORMATION

Une fois la période de formation proprement dite terminée, le schéma structurel de l'action éducative prévoit encore certaines activités. En premier lieu, il s'agit d'assurer LE SUIVI ET LE SUPPORT POSTFORMATION qui devrait théoriquement "*mettre à la disposition de l'adulte différentes ressources pour l'aider à consolider ses acquis, à faciliter le transfert de ses apprentissages et à supporter la réalisation de ses projets.*"Cependant, comme on le constatait au tableau présentant la proportion des projets qui font chaque étape du schéma structurel (voir page 3), le "suivi et support postformation" est l'activité la plus négligée pour l'instant, n'étant pratiquée que par un projet sur quatre (26%). Chez les projets "pratiquants", on nous dit laconiquement qu'il s'agit d'une rencontre de groupe, ou individuelle, qu'on fait de la relance auprès des ex-adultes-étudiants six mois après leur départ du centre de formation, qu'on songe à utiliser la démarche d'Accueil et Référence... Certains font appel à la collaboration de comités d'adultes ou de l'association d'étudiants pour participer à l'organisation de cette activité, qui est perçue comme importante, satisfaisante pour les adultes, mais encore à développer puisqu'elle n'est pour l'instant qu'embryonnaire.

Egalement inscrite à l'étape postformation du schéma structurel se trouve l'activité de FEEDBACK ET EVALUATION DU PLAN D'INTERVENTION, une activité qui s'adresse autant aux intervenants qu'aux adultes concernés. 69,6% des projets pratiquent ce genre d'activité, mais les façons de faire peuvent varier (quant aux lieux et aux moments précis où l'activité prendra place) et ne se situent pas nécessairement après la formation dans une séquence chronologique. C'est ainsi qu'il peut s'agir de rencontres (hebdomadaires, bi-hebdomadaires, mensuelles, parties de journées pédagogiques...) avec

(1) Nicole Gendron, "Le schéma structurel: c'est quoi, pourquoi?", art.cit.,p.11.

les différents intervenants (direction du centre, formateurs, conseillers), que ça peut s'intégrer aux rencontres de suivi (à fréquence variable) avec les adultes et qu'il y a souvent aussi une session d'évaluation annuelle qui est prévue, question de faire le bilan en fin de parcours sur les structures, les règlements, les différents intervenants, les comités étudiants, etc., toujours dans le but d'identifier les ajustements nécessaires.

LA PARTICIPATION AUX SESSIONS ET REUNIONS

Une partie du questionnaire était consacrée à quelques questions visant à faire le point sur la participation d'intervenants des projets aux diverses réunions (régionales, provinciales, des Associés) qui faisaient partie du calendrier des opérations de F.G.R.en 1984-85 et qui avaient un caractère plus ou moins obligatoire.(1)

LES SESSIONS REGIONALES

L'évaluation qui est faite de la participation aux sessions régionales apparaît dans l'ensemble positive. Plusieurs en parlent comme étant une occasion de sensibilisation qui permet de mieux comprendre l'opération F.G.R.;c'est aussi vu comme une occasion d'échanges, de découvertes, de resssourcemnt, de mobilisation, de stimulation. Certains signalent que la formule de travail en groupe réduit est très appréciée parce qu'elle permet une communication plus facile, des échanges plus enrichissants, un travail somme toute plus efficace. Quelques-uns affirment cependant que les sessions régionales demandent des énergies considérables pour faire un travail intense et sous pression. Un projet estime par contre que c'est plutôt du côté du travail à effectuer au niveau local, après les réunions, qu'il y a un problème: "c'est une tâche énorme dans laquelle les intervenants sont peu supportés et où les ressources sont limitées. Notre production est donc toujours médiocre..."

---

(1) Voir Critères d'analyse des plans de développement préparés par les Commissions scolaires pour l'année 1984-85 dans le cadre de l'opération formation générale renouvelée, Fascicule no.4, juillet 1984, p.1-2.

LES SESSIONS PROVINCIALES

Dans l'ensemble, les projets manifestent également de la satisfaction quant à leur participation aux sessions provinciales. Celles-ci sont appréciées pour leur effet de sensibilisation, d'acquisition d'information, pour l'occasion de partage d'expériences qu'elles fournissent. Elles étaient nécessaires pour la coordination, pour faire la jonction entre les régions, pour assurer une bonne utilisation du travail régional, même si cela nécessite beaucoup d'énergie. Quelques opinions discordantes sont cependant émises: "la communication était plus difficile à cause du nombre de participants", par exemple, mais ce qui a surtout fait problème c'est la somme impressionnante de travail à accomplir d'abord sur place et ensuite localement. Certains projets sont particulièrement frustrés de "partir avec des devoirs imprévus à faire à la maison"; "envahis de travail à ramener chez soi... nous avons dû mettre les bouchées doubles, mais nous manquions grandement de formation pour exécuter les tâches qu'on nous demandait." Frustration aussi parfois d'avoir l'impression de perdre son temps a "...refaire du travail déjà fait, soit localement, soit régionalement."

LES REUNIONS DES ASSOCIES

Par rapport aux réunions des Associés, le bilan d'ensemble paraît plutôt positif encore une fois. On est satisfait des procédures, du respect des décisions du groupe, et là comme dans les sessions régionales et provinciales, on trouve de la stimulation et une meilleure connaissance de l'opération F.G.R. Un certain nombre de critiques assez précises sont cependant exprimées. A l'égard du volume de travail à effectuer dans ces rencontres (parfois expéditives) qui

manquerait de réalisme et gagnerait à être dilué en quelque sorte pour permettre une meilleure réflexion; on suggère de prévoir plus de temps et plus de travail en petits groupes. De plus, le nombre limité de réunions ne permettait pas développer un sentiment d'appartenance au groupe. D'autres effets de frustration et de démobilisation sont attribuables au trop grand nombre de participants, ce qui alourdit le processus, et à la trop grande variété ou roulement dans les intervenants représentants des projets aux divers niveaux de réunion (sessions régionales, sessions provinciales, réunions des Associés). Enfin, un projet signale que le fait de faire partie d'un groupe "décisionnel" pour ensuite retourner chez soi où l'on n'est pas nécessairement "décisionnel" peut entraîner des problèmes de communication au plan local.

Nous avons ensuite demandé aux responsables *si les diverses réunions et sessions leur ont permis d'améliorer la qualité de leur intervention auprès des adultes*. Ce qui ressort très nettement des réponses à cette question c'est que, à l'occasion des réunions et sessions, les projets ont surtout tiré profit du partage de leurs expériences respectives: échanges formels et informels, confrontation des outils et des modes d'intervention, feedback des autres régionales, etc. Ce n'est qu'exceptionnellement cependant qu'on va spécifier de quelles expériences (parrainage, préparation aux tests de classement, accueil...) il s'agit. Un projet s'inscrit plus ou moins en porte à faux contre cette question considérant que "le travail des sessions n'était pas du tout axé sur l'intervention auprès des adultes, mais bien sur un boulot provincial à accomplir qui, un jour, aura peut-être des incidences sur notre intervention locale". Ceci étant dit, au même endroit on considère cependant que les sessions ont favorisé les discussions et les échanges à tous les niveaux hiérarchiques dans la mesure où elles ont forcé les intervenants locaux à se réunir et à travailler leur démarche de façon

plus systématisée. Certains mentionnent aussi qu'ils en tirent le bénéfice d'une réflexion plus approfondie sur leur rôle, les approches, les moyens d'agir auprès des adultes.

Les projets ont-ils rencontré des difficultés à la suite des sessions? Quelques projets disent que non. Mais beaucoup plus nombreux cependant sont ceux qui répondent qu'ils ont eu un problème de TEMPS: le temps manquait carrément pour remplir les mandats dans les délais prescrits à la suite des rencontres, considérant la qualité du travail à remettre et les tâches courantes qu'il ne faut pas négliger pour autant. On explicite parfois le problème ou ce qui pourrait être sa solution en parlant du manque de ressources humaines et financières (*Time is money*, comme dit le peuple pratique). Ou bien on se retrouve avec une deuxième difficulté consécutive à la première: comment se contenter d'un travail non ou mal fini? Finalement, à mettre en exergue, une réponse dont aucun signe de ponctuation ne nous permet de déceler s'il s'y glisse une pointe d'humour volontaire: "trouver le livre de d'Hainault".

Invités à faire d'autres commentaires si nécessaires, c'est encore par rapport à un meilleur aménagement de la somme de travail à accomplir que quelques souhaits sont exprimés.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-1816